



Relaciones de asimetría en Escuela Multigrado de Almoloya de Juárez

Autores:

Georgina María Arredondo Ayala

gmarredondoa@gmail.com

Rebeca Pérez Honorato

rbk24ph@gmail.com

David Figueroa Serrano

davdatura@hotmail.com

Universidad Autónoma del Estado de México

Recepción: 25 de septiembre de 2023

Aceptación: 20 de octubre de 2023

Publicación: 15 de enero de 2024

Resumen

La escuela multigrado nació en México como un aliciente social educativo. Su propósito inicial fue llevar educación a todos los rincones del país. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) en el ciclo escolar 2022/2023, existía un 41.9 % de escuelas multigrado del total de escuelas primarias a nivel nacional. Dichas escuelas se han visto caracterizadas por el rezago educativo, que se enmarca por las diferentes situaciones sociales y culturales particulares. Es en este punto donde se ha observado el nacimiento de las relaciones de asimetría, en tanto que estas permiten mirar con mayor precisión las dinámicas de la escuela multigrado.

Por lo tanto esta investigación tuvo por objetivo analizar, desde una postura crítica, las relaciones de asimetría que se observan en las dinámicas generadas entre los diferentes actores educativos participantes en las escuelas multigrado de Almoloya de Juárez, las cuales se crean a partir del origen de la estructura institucional del sistema educativo en México y que, a su vez, se ven plasmadas en el discurso político (observado en el papel de las políticas públicas educativas del país), en relación a su operatividad en el contexto sociocultural donde se encuentran establecidas las escuelas multigrado.



Para tal fin, la investigación se desarrolló en principios etnográficos a partir de un estudio de casos, y se estructuró en cuatro momentos: a) reflexión teórica sobre la visualización de las relaciones de asimetría en el contexto sociocultural y político, poniendo mayor énfasis en la concepción retórica del concepto; b) contextualización y problemática de las escuelas multigrado de Almoloya de Juárez (descripción de tres casos de estudio); c) tratamiento del discurso sobre el fin de las políticas públicas educativas en México y su relación con las escuelas multigrado; y, d) contrastación de dicho discurso político con los testimonios de los diferentes actores educativos para examinar la relación de asimetría existente en los casos de estudio.

Es así como se encontró que las relaciones de asimetría, existentes en cada uno de los casos de estudio, se dimensionan con base a las interacciones que existen entre el manejo de las políticas públicas educativas del país y los integrantes que participan en las dinámicas escolares; en especial se notan mayormente marcadas en el desarrollo del papel del maestro, ya que estos son más conscientes de su existencia, y las desventajas pedagógicas que estas conllevan en el alcance de los objetivos educativos.

Palabras clave: relaciones de asimetría, educación, política, multigrado.

Asymmetry relations in Multigraduate Schools of Almoloya de Juarez

Summary

The multigrade school was born in Mexico as an educational social incentive. Its initial purpose was to bring education to all corners of the country. According to the “Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática” (INEGI) in the 2022/2023 school year, there were 41.9% of multi-grade schools in the total primary schools nationwide. These schools have been characterized by the educational backwardness, which is framed by different social and cultural situations. It is at this point that the birth of asymmetric relationships has been observed, since these allow us to look more precisely at the dynamics of the multigrade school.



Therefore, this research aimed to analyze, from a critical position, the asymmetry relations that are observed in the dynamics generated between the different educational actors participating in the multigrade schools of Almoloya de Juárez, which are created from the origin of The institutional structure of the educational system in Mexico and which, in turn, are reflected in the political discourse (observed in the role of public educational policies of the country), in relation to its operation in the socio-cultural context where the Multigrade schools are establish.

Therefore, the research was developed in ethnographic principles based on a case study, and was structured in four moments: a) theoretical reflection on the visualization of the asymmetry relations in the sociocultural and political context, putting more emphasis on the Rhetorical concept conception; B) contextualization and problematic of the multi-grade schools of Almoloya de Juárez (description of three case studies); C) treatment of discourse about the end of public educational policies in Mexico and its relationship with multi-grade schools; And d) contrasting this political discourse with the testimonies of the different educational actors to examine the relationship of asymmetry existing in the case studies.

As a result, it was found that the asymmetry relations existing in each of the study cases are dimensioned based on the interactions that exist between the management of the public educational policies of the country and the members who participate in the school dynamics; They are especially marked in the development of the role of the teacher, since they are more aware of their existence and the pedagogical disadvantages that these entail in the attainment of educational objectives.

Key words: asymmetry relations, education, politics, multigrade.

Introducción

En las últimas décadas, tanto educadores, sociólogos, pedagogos, historiadores, así como antropólogos, han situado sus investigaciones en las causas del rezago educativo que acontecen a en México hoy en día. Estrategias y propuestas pedagógicas han ido y



venido en esa búsqueda de la calidad educativa, sin embargo, los resultados suelen quedar plasmados en motivantes reformas que no llegan a culminar dentro de las aulas educativas y conseguir mejorar la educación, sobre todo en zonas de riesgo social. Margaret Mead (1989) propuso analizar el contexto sociocultural donde se desenvuelven los alumnos, antes que, a los alumnos mismos, pues de esta forma se obtendrían bases para subsanar las debilidades del sistema.

En ese razonamiento, y siguiendo el desarrollo de las problemáticas de la educación en los centros escolares, para que sea de calidad, y considerando los fundamentos de las políticas públicas educativas, se ha hecho ver una discordia entre lo observado en las aulas y lo dictaminado por el sistema, lo que provoca un ambiente adecuado para el nacimiento de las relaciones de asimetría, las cuales, como se observará más adelante, se producen y observan en medio de diferencias ideológicas que generalmente responden solo a determinados intereses y que se encuentran enmarcadas en los comportamientos de los diferentes actores que representan tanto a las sociedades nacionales o del Estado como a las sociedades locales y que generan una incongruencia dentro de la acción social y sus resultados.

Ante dichos tipos de relaciones de asimetría, que surgen a partir de diversos contextos inherentes al desarrollo educativo, los actores escolares se enfrentan no sólo a la búsqueda de soluciones eficientes y eficaces para las particularidades de cada contexto, sino también se enfrentan a la gran necesidad de interpretar adecuadamente dichas particularidades. Esta situación se vuelve más marcada en ambientes donde la heterogeneidad es una característica tan vivida, que el pluralismo didáctico tiene que ir más allá de las aulas. Un ejemplo claro de ello es la escuela multigrado.

En el presente capítulo, se busca analizar, reflexionar y profundizar en las relaciones de asimetría existentes entre la realidad sociocultural de las escuelas multigrado, con respecto a los fines establecidos en las políticas públicas educativas, a través del análisis del estudio etnográfico, con un enfoque crítico-interpretativo, en tres casos de escuelas multigrado en Almoloya de Juárez, las cuales se ubican en la Zona Escolar P113,



específicamente en las localidades de Ampliación Benito Juárez, Loma de San Miguel Almoloyán y Ejido La Tinaja, respectivamente.

Relaciones de asimetría

Dentro del mundo globalizado, se ha extendido una gran pluralidad, que ha ido en crecimiento. La multiculturalidad e interculturalidad se han hecho presentes, y tales conllevan al nacimiento de nuevas relaciones socioculturales. En este sentido, y siguiendo la línea panorámica de Díaz de Rada (2010)¹, “es necesario comprender primeramente que la cultura constituye un elemento fundamental para percibir, comprender y ponderar los efectos producidos por la interacción que caracteriza a la globalidad en los conglomerados sociales específicos” (Gutiérrez, Ávila y Buelna, 2007, p. 10).

Algunas de estas nuevas relaciones emergentes, se pueden ver y reflexionar mediante el lente de la asimetría, concepto que ha sido empleado como un instrumento metafórico de análisis dentro de las diferentes exploraciones sociales, culturales, económicas y políticas, de los (no tan nacientes) diversos conflictos que se crean como parte de las relaciones humanas y que nacen e influyen en la actual organización social.

Uno de los primeros estudios sobre las relaciones de asimetría, es autoría del brasileño Roberto Cardoso de Oliveira (1978), quien propone el uso de sistemas de simetría y asimetría para analizar procesos articuladores de distintos sectores de la sociedad global y su influencia en la sociedad local, los cuales surgen en el planteamiento de las diversas formas en que se manifiesta el sistema interétnico. Dentro de su trabajo, Cardoso puntualiza los mecanismos de carácter clasista, así como de mecanismos que conectan a los mundos rural y urbano.

Néstor García Canclini (1999), así mismo, desarrolla su postura con respecto a las “asimetrías de los flujos”, que se manifiestan en la diseminación desigual de habilidades

¹ Ángel Díaz de Rada, considera que la cultura es el conjunto de reglas con cuyo uso las personas dan forma a su acción social (2010, p. 79).



fundamentales y formas institucionales modernas, de la educación básica y superior de tipo occidental, sobre prácticas administrativas. Desde su enfoque de globalización imaginada, explica que los cambios socioculturales son asumidos de distintas maneras por los diferentes actores, los cuales están infligidos por sus contextos sociales, culturales e incluso políticos.

Por otro lado, Raúl Fornet-Betancourt (2001), es quien, a partir de la observación y estudio de los Congresos Internacionales de Filosofía Intercultural, que se llevaron a cabo en la Cd. De México (1995), Brasil (1997), Alemania (1999) y la India (2001), alude el origen de la asimetría fuera de las culturas y como parte de los procesos del colonialismo, y hace un análisis reflexivo sobre cómo la asimetría se ve reflejada en los procesos socioculturales, que se desenvuelven en las sociedades de este mundo, a partir de la siguiente premisa:

...las culturas se "encuentran" en un mundo que, justo por estar social y políticamente estructurado de manera asimétrica, no le puede dar a todas un lugar igual; y que, por consecuencia, las culturas que no son dominantes en ese mundo, se ven condenadas a luchar por su propia supervivencia; una lucha que condiciona naturalmente tanto su relación con sus tradiciones como el intercambio con las otras culturas que se sienten amenazadas por la asimetría de poder en el "orden mundial. (p. 7)

En este marco el autor hace inflexión en dos tipos de asimetría: a) asimetría externa, que se refiere a los procesos de la globalización y su influencia sobre la cosmovisión de una cultura determinada, y b) asimetría interna, que se ubica dentro de la cultura misma, es decir, aquella que es producto de los procesos de constitución de tradiciones, organización institucional y/o reglamentación de sus prácticas de vida, tanto colectivas como individuales.

Al igual que estos autores, es rescatable la mirada de Pablo Antonio Fernández Sánchez (2008) y de Gunter Maihold (2008), quienes situándose en el ámbito político explican, por



una parte (al igual que García Canclini) que la asimetría se trata meramente de un concepto institucional, debido a la conformación del sistema político administrativo y su aplicación regional y local, con respecto a los contextos sociales y culturales de países determinados, y por otra parte, que ésta se ve reflejada en las prioridades políticas, que resultan contradictorias, en cuanto que responden a determinados intereses, lo cual también se observa en el planteamiento de búsqueda de políticas sociales efectivas, estrategias de solidaridad, apoyos a migrantes, a la familia y a la educación.

En esta misma década, resulta interesante la propuesta del investigador político alemán Herfried Münkler (2005) quien, a través de un exhaustivo estudio de los conflictos bélicos sucedidos en Europa y Asia en las últimas décadas, habla acerca del surgimiento de la “asimetría de la violencia bélica”, de la “asimetría de las constelaciones geopolíticas” e incluso de la “simetría de las asimetrías”. En su trabajo Münkler explica que estas asimetrías surgen de los devenires de la racionalidad política, que parten de los sistemas institucionalizados que conforman las reglas jurídicas; y que, además nacen de las diferencias ideológicas, religiosas y culturales que terminan causando conflictos.

Ahora bien, al existir dichas diferencias, se obtienen situaciones problemáticas de carácter social como los niveles de calidad de bienestar, de educación o de salud, sin embargo, es importante señalar que tales situaciones, ya existían desde antes de la globalización, si se considera el origen en el colonialismo, como ya hacía mención Fornet Betancourt, se puede decir que la asimetría es entonces una característica heredada (Gutiérrez, et al., 2007).

Por lo tanto, haciendo un extracto de lo expuesto por estos investigadores, sociólogos, antropólogos y políticos, se puede inquirir en que las relaciones de asimetría emergen de la conformación estructural e institucional del sistema, éstas se producen y observan en medio de diferencias ideológicas que generalmente responden sólo a determinados intereses y que se encuentran enmarcadas en los comportamientos de los diferentes actores que representan tanto a las sociedades nacionales o del Estado como a las



sociedades locales y que generan una incongruencia dentro de la acción social y sus resultados.

Entonces, por su naturaleza, dichas relaciones no sólo se tendrían que mirar en una sola área del sistema que dirige a una nación o Estado. Por lo tanto, la educación no se encuentra exenta de su presencia y, de hecho, es un área donde puede percibirse claramente la vivencia de estas llamadas relaciones de asimetría. En este estudio se enfoca a la escuela multigrado como evidencia de este tipo de relaciones, como más adelante se observará.

Contextualización y problemática de las escuelas multigrado: casos de estudio en Almoloya de Juárez

La escuela multigrado, surge en México para subsanar la necesidad de atender a los niños y las niñas que viven en localidades pequeñas y aisladas a lo largo del país, por lo que una de sus principales particularidades, es que se encuentran precisamente en territorios de difícil acceso. La primordial característica de este tipo de escuelas, es que un maestro atiende a dos o más grados al mismo tiempo (Vargas, 2003). Básicamente se distinguen dos tipos de escuela multigrado: las escuelas unidocente, en donde un solo profesor atiende a todos los grados e incluso lleva la dirección escolar, y la escuela polidocente, donde hay dos o más docentes atendiendo grupos multigrado, es decir, grupos compuestos por alumnos de diferentes grados escolares.

Actualmente éstas escuelas representan el 50.1% del total de escuelas primarias en México, para el caso del Estado de México representan un 19% del total de escuelas (INNE, 2019), y de acuerdo con el análisis de la estadística de la Subsecretaría de Educación Básica del Estado de México (2022), que se recuperó durante el trabajo investigativo, se observa que Almoloya de Juárez cuenta con un 30.4 % de presencia de escuelas multigrado.

Para la elaboración de esta investigación, se estudiaron los casos de tres escuelas multigrado, de la zona P113, ubicada en Almoloya de Juárez (Figura 2.). Las escuelas A



y B se ubican en un contexto rural, mientras que la escuela C, se encuentra en una zona semiurbana.

ESCUELA	CARACTERÍSTICAS GENERALES			
	UBICACIÓN	FUNDACIÓN	MODALIDAD	MATRÍCULA DE ALUMNOS
A. “Libertad”	Ejido la Tinaja	1930 (aprox.)	Bidocente	22
B. “José Vasconcelos”	Ampliación Benito Juárez	2011	Bidocente	43
C. “Héroes de la Independencia de 1810”	Loma de San Miguel Almoloyán	2011	Tridocente	65

Figura 2. Información básica de los tres casos de estudio. Fuente: Datos obtenidos del ciclo escolar 2022-2023.

Para tener un mayor panorama sobre la realidad sociocultural de estas tres escuelas es necesario retomar las características del contexto municipal de Almoloya de Juárez, “el cual es uno de los 125 municipios del Estado de México, que se encuentra al noreste del valle de Toluca” (Martínez, 1998, p. 19), “integrado por 2 villas, 54 delegaciones y 31 subdelegaciones” (H. Ayuntamiento Constitucional de Almoloya De Juárez, 2022, p. 16). Las tres comunidades, en donde se ubican las escuelas del estudio, se consideran como subdelegaciones. Su sistema orográfico queda reducido a pequeños cerros, que suelen ser protagonistas de la ubicación espacial de la mayoría de las escuelas multigrado, y que por lo tanto se encuentran ubicadas en zonas que no cuentan con un sistema de carreteras que faciliten su acceso y comunicación.



Es un municipio con un bajo índice de migración, de acuerdo con los portales oficiales de Almoloya (Instituto de Información e Investigación Geográfica, Estadística y Catastral del Estado de México [IGECEM], 2020), aunque se destaca una tendencia a la inmigración, la cual es provocada, de acuerdo con testimonios de pobladores, por las oportunidades de trabajo en algunos ranchos o haciendas (por ejemplo, la Hacienda de la Gavia, ubicada en Ejido La Tinaja), donde se les brinda más oportunidades de trabajo a los inmigrantes que a los originarios de la comunidad.

En el municipio, de acuerdo a la última estadística de población², existe una mayor población alfabetizada (91.09 %), sin embargo, el porcentaje de población analfabeta (8.91 %) se concentra en las rancherías y localidades alejadas de la cabecera. En este sentido es de importancia rescatar que la mayor parte de la población cuenta con educación primaria, pues los habitantes consideran que es la parte principal de la educación, y que es la base para el crecimiento y desarrollo de los niños. A esto una madre de familia opina:

“...es una de las bases más importantes para un niño... ahí se dan, pues digamos, la mayor parte de sus conocimientos en su niñez para un mejor futuro.”

(Ama de casa de ampliación Benito Juárez, 33 años de edad)

Ahora bien, las anteriores generalidades, se consideran de relevancia para el desarrollo escolar de las escuelas multigrado y el desenvolvimiento de las interacciones entre los diferentes actores educativos (padres de familia, alumnos, maestros, autoridades educativas y vecinos de la comunidad) que intervienen dentro de las escuelas en el día a día.

Cabe señalarse que los padres de familia, junto con alumnos y maestros conforman la comunidad escolar de una escuela; su participación es parte imprescindible de las dinámicas que se desarrollan dentro de la escuela multigrado. Sus experiencias se ven enmarcadas por la comunicación y las relaciones que se establecen entre maestros y

² Retomado de la Estadística Básica Municipal de Almoloya de Juárez 2022. Consultada el 20 de Mayo de 2022.



padres de familia. Sin embargo, estas se limitan solo al espacio escolar de la escuela, y en la mayoría de los casos tanto los padres de familia, como los alumnos no tienen mayor vinculación con otros maestros u otras autoridades educativas:

“A veces es dejación de los papás también, no de los maestros... nosotros en casa no sabemos realmente cuál es su trabajo de ustedes (maestros)... como papás no nos acercamos a los maestros a preguntarles cómo trabajan esta materia o que materiales necesitan... nosotros llegamos, entramos y dejamos a los niños y nos vamos. Realmente hay papás, que no les ponemos atención a los chicos...”

(Ama de casa de Loma de San Miguel Almoloyán, 34 años de edad)

Pero la falta de interés de los padres de familia no es el único problema al que se enfrenta la escuela multigrado para cumplir con sus propósitos. Además de la falta de maestros que permanezcan ciclos escolares completos, alumnos que desertan durante el desarrollo del ciclo escolar o que se ausentan en demasía, algunos autores, como Ezpeleta (1997), Vargas (2003), Rosas (2005), Huacuja, et. al. (2009), Cortez (2013), e incluso la Secretaría de Educación Pública (2005; 2008; 2015;), han realizado estudios sobre las diversas situaciones que conflictúan las dinámicas cotidianas de la escuela multigrado, y que mejor, que escuchar un breve resumen de ellas, en palabras de Vargas (2003):

“La falta de maestros calificados y dispuestos a servir en las regiones apartadas, falta de equipo y recursos materiales apropiados, los programas no adecuados a las condiciones de vida del estudiante, la falta de métodos y técnicas apropiadas... problemas de deserción y repitencia...débil relación con todos los niveles del campo productivo, así como con la ciencia y la tecnología...” (p. 10)

Dichas situaciones construyen un muro que dificulta el desarrollo adecuado de los planes y programas que el sistema educativo elabora para los fines de la educación primaria en



el país, es decir, una educación de calidad. De acuerdo con el análisis de los criterios de evaluación, que se aplicaron hasta el 2012, con base en los Exámenes Excale, el 43.6 % de los alumnos de escuelas multigrado se ubicaron por debajo del nivel básico de aprendizaje (INEE, 2012). A partir de 2015 que inicia El Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (Planea), se mantuvo la tendencia. Ello conlleva a un rezago educativo y por lo tanto la escuela multigrado se le considera por debajo del nivel deseado, en comparación con las escuelas de organización completa. Ante ello surge una interrogante ¿realmente los planes y programas que se elaboran en estratificaciones del Estado responden a esta realidad sociocultural? o, en otro caso ¿por qué la escuela multigrado no responde a los propósitos establecidos en dichos planes y programas?

Es aquí donde las relaciones de asimetría se empiezan a hacer presentes, en tanto que las acciones planificadas desde el discurso de las políticas públicas educativas, no se muestran congruentes con los testimonios que brindan las escuelas multigrado, en cuanto al alcance de los objetivos educativos de Educación Básica en el país, pero para ahondar más en ello, se debe reflexionar sobre cuáles son dichas políticas públicas educativas.

Discusión: Qué de las políticas públicas educativas en materia de las escuelas multigrado.

Generalmente, las políticas públicas educativas, buscan abatir el rezago escolar, desde el lente pedagógico, sin embargo, “si el hecho educativo es un *politikum* y un social, también es cierto que cada situación política y social determina sensiblemente a la educación: por esto ninguna batalla pedagógica puede separarse de la batalla política y social” (Alighiero, 2009, p. 12). Entonces, en este sentido las políticas públicas educativas se conciben, de acuerdo a Del Castillo-Alemán (2012), como el conjunto de acciones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de diversos actores de la sociedad



civil. En este caso, al hablar de políticas educativas, se hace necesariamente una referencia hacia el manejo de la búsqueda de una educación de calidad.

La calidad educativa es un ideal, que se ha buscado constantemente a través de programas, reformas, planes, etc., en las últimas décadas en México. Las políticas públicas educativas que se han conformado en el sistema educativo mexicano parten de esta problemática. Al respecto Stavenhagen (2010)³, nos dice que un Estado eficaz, es aquel que logra articular las políticas públicas, transexenales, que sin importar su sello político sean capaz de definir grandes metas nacionales, alcanzables y medibles.

Aunado a esto, y siendo que actualmente la educación está sumergida en la llamada globalización, instituciones mundiales, como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), han hecho acto de presencia, en la enarbolación de estrategias que coadyuvan en la construcción de una educación de calidad, a través de recomendaciones a los diferentes países, incluyendo México, para lograr resultados óptimos con respecto al desarrollo educativo de los niños y jóvenes.

En el caso de México, dichas recomendaciones pueden verse plasmadas dentro del Art. 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que en menciona lo siguiente:

Toda persona tiene derecho a recibir educación...La educación que imparta el estado tendera a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentara en él, a la vez, el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. El estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos...El criterio que

³ Panelista del Foro de Reflexión y Compromiso, Eje: Educación y Cultura (2010), que se llevó a cabo en el Estado de México, durante la gubernatura de Enrique Peña Nieto.



orientará a esa educación se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios. Además: será democrático...nacional...contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos...será de calidad, con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos...el ejecutivo federal determinara los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la república. Para tales efectos, el ejecutivo federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, los maestros y los padres de familia en los términos que la ley señale...

Dichos ideales se proyectan en la programación de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2022), que, a su vez, regula la política educativa en el país, y conforma la Ley General de Educación (LGE, 2016), donde se expiden encomiendas hacia las autoridades federales, estatales y locales. Así mismo tales tareas, se conjugan en los programas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y en los Gobiernos Estatales, que trabajan de manera colaborativa a través de una Subsecretaría de Educación Básica (Figura 3). Todo ello regula las dinámicas de trabajo escolar en cada una de las escuelas pertenecientes al sistema básico educativo.





Figura 3. Estratificación de los actores institucionales que participan en el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas educativas en México. Fuente: Producto de investigación documental 2016.

En el caso de la escuela multigrado, está se encuentra acogida por este sistema educativo, y es parte del producto de la estratificación política educativa. Sin embargo, sus particularidades socioculturales han sido dejadas un tanto de lado dentro de los planteamientos acordes para el trabajo escolar de las escuelas generales. No es sino hasta 2005, cuando observando las particularidades contextuales de la escuela multigrado, emerge el Programa para Escuelas Multigrado (PEM), dentro del cual se manejaban algunas recomendaciones de trabajo didáctico para los grupos multigrado, considerando sus particularidades socioculturales. En 2009 la SEP evalúa dicho programa e indica las mayores problemáticas de la escuela, las cuales son parte también del origen del rezago educativo.

Dichos indicadores, marcados en la evaluación del PEM del 2009, miden la calidad educativa que se está brindando en las escuelas y, que siguiendo el discurso político, son referentes a una escuela que: a) funcione regularmente; b) con prácticas de enseñanza efectivas; c) atiende y valora la diversidad; d) promueve el aprendizaje autónomo; e) favorece el aprendizaje colaborativo y la ayuda mutua entre los alumnos; f) ofrece a los alumnos recursos y medios de aprendizaje diversos, interesantes y creativos; g) ofrece una educación relevante; y, h) responde a la equidad.

Entonces desde las políticas públicas educativas, la escuela multigrado es vista como un signo de rezago educativo (como ya se observaba en el apartado anterior). Sin embargo, es de igual importancia, puntualizar que la mayoría de los planes y programas que rigen el sistema escolar en México, son elaborados específicamente para las escuelas de organización completa, lo que hace cuestionar la implementación de dichas políticas educativas en las escuelas multigrado; como hacía mención Vargas (2013), uno de los



problemas de las escuelas multigrado, es precisamente la falta de programas adecuados a las condiciones de vida de los estudiantes. Por lo tanto, en este sentido, surge otra cuestión ¿cómo se perciben dichas políticas desde la vivencia, de los diferentes integrantes escolares multigrado?

Metodología para analizar las perspectivas de la comunidad sobre la aplicación del discurso político en las escuelas multigrado.

Para efectos de esta investigación, se llevó a cabo un estudio etnográfico en las tres escuelas elegidas, mediante trabajo de campo (2015-2016, 2022-2023), de donde se obtuvieron datos e información relevantes sobre el imaginario educativo, panorama y funcionamiento de la escuela multigrado, así como de las metas educativas a alcanzar contextuales y políticas. Tal información se sistematizó en las siguientes dimensiones, con el propósito de recabar ilustraciones que permitieran observar con mejor eficiencia las relaciones de asimetría existentes en los casos: a) fines educativos; b) diseño y estructura de las políticas públicas educativas; c) políticas públicas educativas vistas desde el lente sociocultural; y, d) métodos de evaluación.

Además del uso del diario de campo e investigación documental, se realizaron entrevistas (a tres padres de familia y dos alumnos de 6º de cada escuela, siete maestros y un enlace con la subsecretaría de educación primaria del Estado de México) y encuestas (a 45 padres de familia, 52 alumnos de 4º a 6º y 7 maestros).

Resultados: una mirada hacia las relaciones de asimetría

En seguida se muestran las interpretaciones elaboradas de cada una de las dimensiones observadas, donde se testifica la perspectiva de la comunidad escolar en materia del discurso político educativo en las escuelas multigrado.

a) Fines educativos.



En esta discusión del por qué y el para qué de la educación se encontró un gran imaginario que parte de distintas maneras de pensar, pero que se enfocan en lo mismo, la búsqueda del ser perfecto o ideal. Durante la investigación documental llevada a cabo, se ubicó a los fines educativos dentro de los documentos oficiales que rigen al sistema de educación, los cuales parten de los principios del artículo 3º. Ahora bien, durante la investigación, se buscó también la percepción de los fines educativos que conciben los padres de familia, alumnos y maestros. Las respuestas obtenidas mediante las entrevistas arrojaron las siguientes puntualizaciones:

- Los alumnos opinan que ir a la escuela significa una oportunidad de superación y bienestar propio, donde la escuela es un lugar para aprender nuevas cosas.
- La mayoría de los padres de familia envían a sus hijos a la escuela para ser mejores personas y para prepararse para un futuro, sin embargo, algunos otros los envían, aunque sea solo para aprender a leer o escribir y conseguir un papel que les posibilite un mejor trabajo. Este ideal se lo transmiten a sus hijos y los maestros lo conocen.
- Los maestros opinan lo mismo que alumnos y padres de familia, aunque lo relacionan con los propósitos establecidos en los planes y programas, donde se busca formar alumnos que se puedan desenvolver en la sociedad a partir del desarrollo de habilidades y competencias que les permitan ser buenos ciudadanos.

Al cuestionar al maestro de la comunidad de Ejido La Tinaja sobre dicha relación, mencionó lo siguiente:

“Pues sí, porque se supone que... eh... los planes nos dicen que deben tener un perfil, que es saberse comunicar y expresarse... y resolver cualquier problema que se les presente... saber tomar decisiones adecuadas para el



logro personal o de la misma comunidad, y eso es lo que buscamos en la escuela”

En este testimonio se puede observar cómo se desarrollan algunas de las facultades que debe poseer un ciudadano para una convivencia armónica con su entorno, como se mencionaba en el Art. 3º. Lo cual da pauta a lo siguiente. Si se buscasen las diferencias y semejanzas de la formulación de fines educativos en ambos panoramas del proceso educativo, es decir, tanto del sistema político como del entorno sociocultural, estas serían:

- La semejanza se encuentra en la búsqueda de ese ser idealizado y/o perfeccionista. Un ser con un mejor futuro y mejor preparado.
- Las diferencias estarían en cómo se vislumbra el proceso para lograr el objetivo y el para qué lograrlo. En general el sistema político busca un bienestar social que no solo radique en el individuo, sino que se exprese en el entorno sociocultural que le rodea, hablese de comunidad, municipio, estado o nación; sin embargo, el punto de vista de padres de familia y alumnos, desde el lente sociocultural, solo se enfoca a un bienestar individual o familiar.

b) Diseño y estructura de las Políticas Públicas Educativas.

Ahora bien, para lograr alcanzar los fines educativos, ya sean políticos o socioculturales, se han conformado las llamadas políticas públicas educativas, que como ya se presentaba, son el resultado del análisis reflexivo sobre el manejo de acciones, que parten por supuesto de la intervención del Estado, orientadas a la búsqueda de un resultado eficiente eficaz alguna problemática social, que para este caso es el de una educación de calidad (Jiménez, 2005, 2007; Del Catillo Alemán, 2012; y, Arellano y Blanco, 2013). A través de la educación de calidad se pretende alcanzar el desarrollo óptimo del individuo como ejemplo vivo del ideal o perfección.



Dichas políticas públicas educativas están sujetas a los cambios y transformaciones sociales, que comúnmente hoy en día, parten de esferas globales y nacionales, más que de las esferas locales. Pero, aun así, existen intentos políticos de soslayar un poco la situación, se recordará lo mencionado por Poggi: “México requiere una nueva SEP, mejores, innovadores y diferentes modelos de acercar a las escuelas con los hogares” (2010, p. 54).

Una de las problemáticas encontradas en ello, es que la mayoría de las políticas públicas educativas, al menos en México, se conforman desde estratos globales (como la UNESCO o la UNICEF). En este marco, también se encuentra inmiscuida la escuela multigrado, que, a partir de premisas de la UNESCO, es dirigida en sus implementaciones didácticas y pedagógicas para trabajar en los diferentes contextos donde se sitúa para trabajar una educación de calidad.

Sin embargo, a pesar de sus particularidades, y de las recomendaciones de la UNESCO para hacer un trabajo donde sus necesidades y características socioculturales sean la parte rectora para su desarrollo y funcionamiento, se encuentra que actualmente trabaja con los mismos planes y programas utilizados en escuelas de organización completa, lo que ha representado un sinnúmero de dificultades agregadas al manejo de dinámicas en la escuela, nótese en el siguiente testimonio:

“...los planes y programas de primaria no son acordes, en cuanto a la contextualización de la escuela multigrado, pues es difícil adaptarlos al trabajo de dos o tres grupos a la vez.”

(Profesora de la comunidad Loma de San Miguel Almoloyán, con cinco años de servicio)



Ante ello y para tener un panorama más amplio al respecto se entrevistó a la maestra encargada de Escuelas Multigrado en el Departamento de Educación Primaria del Estado de México. A continuación, se presentan algunos comentarios que mencionó en torno a las preguntas anteriores:

“Las escuelas multigrado se crearon con el fin de alcanzar las zonas más descentralizadas del país...de llevar educación a los niños que tienen dificultades para asistir a escuelas más centradas... Con la escuela multigrado se pretende que los niños tengan las mismas oportunidades de desarrollo y crecimiento personal, que un niño en una escuela de organización completa, es decir, eh... que posea las mismas habilidades y competencias que lo formen como un ciudadano capaz de seguir creciendo y preparándose para servir mejor y tener un mejor bienestar...Se ha procurado implementar estrategias que sean acordes a las particularidades de la escuela multigrado. Sabemos que su situación es diferente a las escuelas grandes, a las escuelas de organización completa, y que tienen problemáticas únicas en cuanto al manejo de contenidos de los planes y programas, pues estos son universales y se tienen que trabajar de igual manera... en 2005 se lanzó el Programa para Escuelas Multigrado. El PEM 2005 donde se ofrecían algunas recomendaciones para los profesores, para el trabajo de aula, y en algunas otras ocasiones se han generado documentos donde se comparten experiencias que creo, son importantes para los profesores de escuela multigrado...”

En general, se ha tratado de crear dentro de las políticas públicas educativas acciones que sean absolutamente dirigidas a la escuela multigrado. Sin embargo, hace falta redoblar esfuerzos, pues como los maestros han comentado en las entrevistas anteriores, este discurso sólo se queda en el papel. La prueba de ello es que desde el 2005 no se han implementado otras propuestas para la escuela multigrado. Ha habido cambios en la estructura del sistema educativo (como la Reforma del 2011, que generó cambios en los



planes y programas y en los libros de texto gratuito). Esto entonces demuestra una falta de incongruencia con el supuesto de diseñar las políticas públicas educativas a partir de los cambios y transformaciones sociales.

c) Políticas públicas educativas vistas desde el lente sociocultural.

Al retomar la opinión de Aguirre Beltrán, sobre cómo sólo la educación que va acoplada a un programa de acción múltiple, que contemple los variados aspectos de la cultura, puede llegar a realizarse como un efectivo instrumento de cambio (1964, p. 12)⁴, se justifica la existencia de un hueco social en el marco de la construcción de las políticas públicas educativas. Al entrevistar a padres de familia, alumnos y maestros, se percibe la falta de conocimiento sobre políticas públicas educativas y, los planes y programas al respecto de la escuela multigrado.

Pero ello no quiere decir que desconozcan que el objetivo general del Estado (“brindar una educación de calidad”), pues los medios de comunicación se han encargado de difundir el eslogan para el proceso educativo. Aunque no quiere decir que necesariamente conozcan cómo alcanzar dicha educación de calidad en su escuela multigrado, eso se lo dejan a la responsabilidad de los alumnos y maestros, sin considerar el papel del Estado como parte fundamental del alcance de los fines educativos.

Lo cual quiere decir, por un lado, que los actores locales no tienen mayor relación con los actores de estratificación estatal o nacional, es decir, que no tienen acceso a la información de los documentos oficiales que guían el trabajo de una escuela multigrado y por otro, que tal vez las políticas públicas educativas, no necesariamente surgen como un aliciente para las problemáticas sociales y culturales locales, que tienen que ver con el proceso educativo, como reiteraba Aguirre Beltrán, en su discurso.

En seguida se muestran algunos testimonios donde se percibe la falta de interacción con las políticas públicas educativas del país:

⁴ Retomado de su introducción realizada para la obra “Educación, antropología y desarrollo de la comunidad” de Julio de la Fuente (1964).



“En la escuela si, se da una educación de calidad, pero nada más que ahora si depende del niño ¿no?, a veces de los papás también. Porque a veces los niños no tienen a lo mejor... o todos tienen la capacidad, pero no lo entienden. Tienen diferentes formas de aprender. Y los papás a veces también, no nos sentamos con ellos, no vemos que realmente estén trabajando, o que si ellos tengan alguna duda nosotros les ayudemos, a veces por el tiempo o por cualquier otra cosa... a veces es dejación de los papás también, no de los maestros, porque ellos a lo mejor tienen un control...y nosotros en casa pues no sabemos realmente cual es el trabajo de ustedes (maestros).”

(Madre de familia, 34 años de edad, de la comunidad de Loma de San Miguel Almoloyán)

“En estas comunidades tan alejadas...algunos (refiriéndose a programas educativos) deberían tener algunas expectativas para que orienten a los padres, porque hay veces que los padres son los que obstruyen el trabajo de la escuela multigrado... lo que tú haces en el aula es lo que se refleja en el alumno... más allá de, hay veces que tú los tratas de comprometer... ahí es donde se ve una barrera... Los padres de familia mandan a sus hijos aunque sea pa’ aprender a leer y escribir, pero sólo se limitan a eso.”

(Profesor de Ejido La Tinaja, 17 años de servicio en escuela multigrado).

Como se observa el imaginario cultural de los habitantes de la comunidad da por entender que la responsabilidad de una buena educación pertenece a los padres y alumnos, no a los maestros, ni mucho menos a las autoridades educativas o el Gobierno. Tal vez sea así porque el significado de la educación primaria siempre ha sido conformado así. Culturalmente desde el tiempo de la educación tradicionalista se podía observar como los logros alcanzados eran gracias al esfuerzo individual y familiar de los alumnos, nunca había sido (y sigue sin ser) responsabilidad del Estado y sus políticas públicas educativas,

el alcance de estos logros, percibido desde el lente sociocultural. Pero, por otro lado, se puede ver que las políticas públicas educativas desconocen esta falta de información en los padres de familia y otras situaciones del contexto de la escuela multigrado que influye en el logro de los fines educativos. Sí las conocen, pero en la realidad del contexto, no se ve su intervención en tales situaciones (Figura 4 y 5).



Figura 4. Cocina improvisada en la casa de uno de los alumnos de la comunidad de Ejido La Tinaja. Fuente: Trabajo de campo 2015.



Figura 5. Río que rodea las cercanías de la escuela Héroes de la Independencia de 1810, en Loma de San Miguel Almoloyán. Fuente: Trabajo de campo 2015.

Un ejemplo para reflexionar sobre ello: los maestros, por lo regular, conoce a sus alumnos y la mayoría conoce las situaciones familiares en las que viven, sus problemas, necesidades y particularidades, sin embargo, pocas veces o casi nulas veces expresan tal conocimiento en su planeación de actividades, entonces alguien preguntará, ¿estarán conscientes de que tales situaciones repercuten en el aprendizaje de los alumnos? La respuesta es clara, por supuesto que sí están conscientes de esto, pero a esta respuesta surge otra pregunta ¿por qué aún no accionan dicha información para obtener mejores resultados?



d) Métodos de evaluación.

Ahora bien, las políticas públicas educativas también son evaluadas. Por lo tanto, es necesario recordar que las evaluaciones tienen como objetivo primario ofrecer una retroalimentación útil respecto de lo que se hizo o se está haciendo correcta o incorrectamente, en función del o los criterios usados para evaluar, con el fin último de mejorar la eficiencia de la gestión pública, esto permitirá ajustar o modificar las políticas públicas educativas, incluso desde sus definiciones originales de problema (Arellano y Blanco, 2013, p. 52).

Se recordará que, en el apartado sobre las políticas públicas educativas, manejadas con respecto a la escuela multigrado, se señalan los indicadores para evaluar la calidad educativa de estas escuelas, tales son utilizados para medir también la calidad educativa. En esta investigación se consideró relevante hacer uso de los mismos indicadores para medir la calidad educativa de los casos de escuelas multigrado en Almoloya de Juárez. A continuación, se muestran los rangos observados de las encuestas aplicadas a padres de familia, alumno y maestros de las tres escuelas (Figura 6).

En esta tabla se puede observar que la mayoría de los padres de familia se encuentran entre los 31 y 39 años de edad (43.7%), sólo cuentan con educación primaria (48.6%) y no son originarios de la comunidad (57.5 %). Por otro lado, la mayoría de los alumnos tienen 10 años de edad (32.3%), pertenecen al cuarto grado (43 %) y son originarios de la comunidad (81.1%). En el caso de los maestros, la mayoría se encuentra entre los 31 y 39 años de edad (43.7%), cuentan sólo con Licenciatura en Educación Primaria (57.1%) y tienen menos de 10 años de servicio en el sistema educativo y dentro de la comunidad (71.4%).

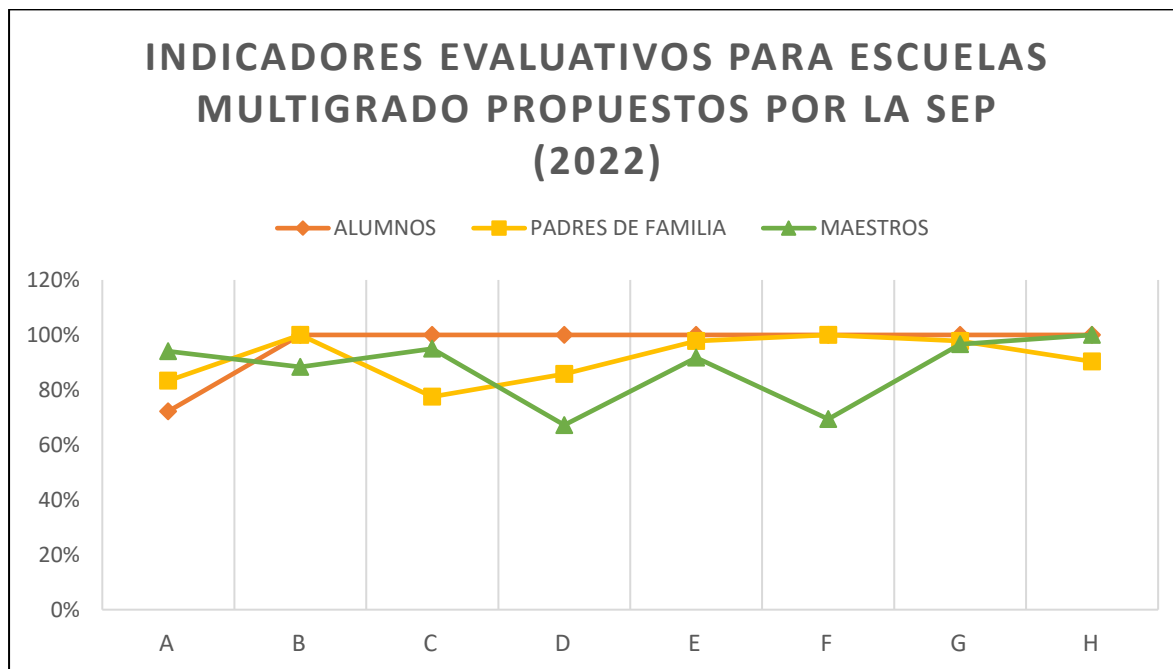
POBLACIÓN	MUESTRA	RANGOS OBSERVADOS		
		Edad	Nivel de estudios	¿Originarios de la comunidad?
		Menos de 30 años = 23.5%	Carrera Técnica = 4.7%	



Padres de familia	45	Educación secundaria = 34.6%		Si son originarios de la comunidad = 42.4%	
		Entre 31 y 39 años = 43.7%		Educación primaria = 48.6%	
		Entre 40 y 49 años = 26.8%		No tienen estudios = 8.8%	No son originarios de la comunidad = 57.5%
		De 50 años o más = 5.7%		No saben leer ni escribir = 3.3%	
		De 9 años = 31.5%		Cuarto grado = 43%	
Alumnos	52	De 10 años = 32.3%		Quinto grado = 27.9%	No son originarios de la comunidad = 18.8%
		De 11 años = 24%		Sexto grado = 28.9%	
		De 12 años = 12.2%			
Maestros	7	Menos de 30 años = 29.5%		Maestría en Educación = 42.8%	Años de servicio en total Menos de 10 años = 71.4%
		Entre 31 y 39 años = 43.7%		Licenciatura en Educación	De 15 a 20 años = 28.5%
		Entre 40 y 49 años = 26.8%		Primaria = 57.1%	De 15 a 20 años = 28.5%

Figura 6. Rangos observados de la encuesta aplicada y datos generales de la información obtenida de la muestra de población. Fuente: Encuesta aplicada en el trabajo de campo 2022.

Así mismo, después de analizar profundamente cada una de las encuestas, y luego de revisar la información mediante entrevistas semiestructuradas, sobre algunas de las respuestas que sobresalieron entre lo aportado por maestros, alumnos y padres de familia, se elaboraron las gráficas por indicadores y resultados por escuela (Figuras 7, 8 y 9), para cuantificar de manera general los resultados, sobre cada uno de los indicadores de análisis, se separaron en un grupo y tres indicadores individualizados:



ACOTACIONES

- A) Una escuela que funcione regularmente
- B) Una escuela con prácticas de enseñanza efectivas
- C) Una escuela que atiende y valora la diversidad
- D) Una escuela que promueve el aprendizaje autónomo
- E) Una escuela que favorece el aprendizaje colaborativo y la ayuda mutua entre los alumnos.
- F) Una escuela que ofrece a los alumnos recursos y medios de aprendizaje diversos, interesantes y creativos.
- G) Una escuela que ofrece una educación relevante.
- H) Una escuela que responde a la equidad

Figura 7. Resultados cuantitativos de la encuesta aplicada a padres de familia, alumnos y maestros de las tres escuelas. Fuente: Encuesta realizada en trabajo de campo 2022.

En la gráfica anterior se puede observar que los maestros tienen una mayor visualización sobre los problemas presentados en la escuela multigrado, sobre todo con los indicadores de una escuela que promueve el aprendizaje autónomo y una escuela que ofrece a los alumnos recursos y medios de aprendizaje diversos, interesantes y creativos. Los alumnos, por otro lado, no reflexionaron tan conscientemente las preguntas de la encuesta, apuntando a que en general su escuela funciona bien, pero no saben explicar por qué. En cuanto a los padres de familia, se notó una situación curiosa, pues en general

tendían a responder positivamente con respecto al trabajo de los maestros, mencionando que eran buenos o muy buenos maestros y no tenían quejas sobre de ellos.

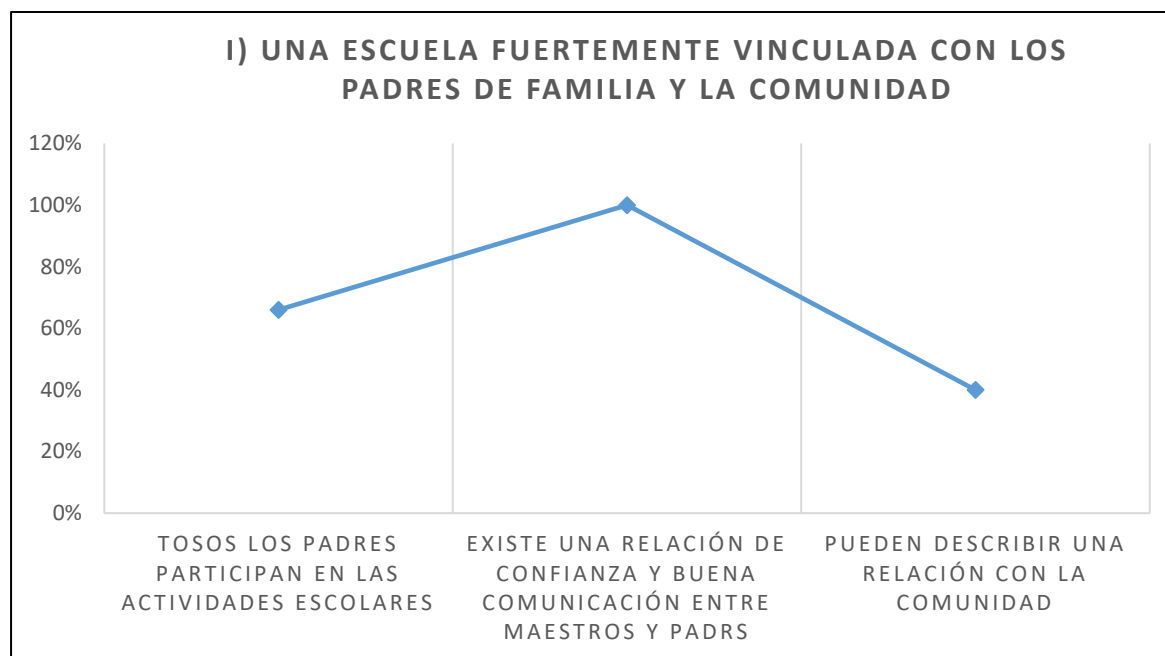


Figura 8. Resultados cuantitativos de la encuesta aplicada a padres de familia, alumnos y maestros de las tres escuelas. Indicador: una escuela fuertemente vinculada con los padres de familia y la comunidad. Fuente: Encuesta realizada en trabajo de campo 2022.

En la segunda gráfica, que especifica las respuestas cualitativas de los integrantes escolares, en relación a una escuela fuertemente vinculada con los padres de familia y la comunidad, se observa que, como se hizo mención anteriormente, los padres de familia mantienen buenas relaciones de confianza y comunicación con los maestros. Sin embargo, eso no ayuda a que todos participen activamente en las actividades escolares, frecuentemente por situaciones laborales. Tampoco se puede clarificar la relación de las escuelas con las comunidades a las que pertenecen; esto da a notar que la escuela ha perdido un papel importante para el desarrollo de la comunidad, es por ello que los fines suelen ser más individualista o familiares, como se hacía mención.

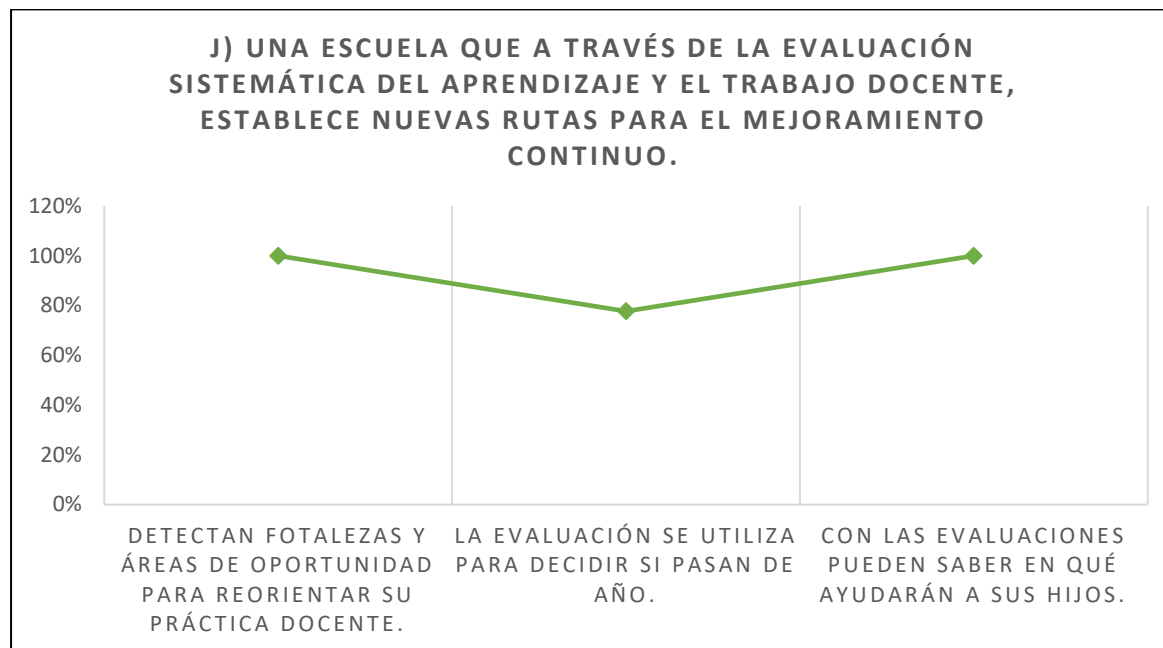


Figura 9. Resultados cuantitativos de la encuesta aplicada a padres de familia, alumnos y maestros de las tres escuelas. Indicador: Una escuela que, a través de la evaluación sistemática del aprendizaje y el trabajo docente, establece nuevas rutas para el mejoramiento continuo. Fuente: Encuesta realizada en trabajo de campo 2022.

En esta gráfica se expresan los resultados en cuanto a si son escuelas que, a través de la evaluación sistemática del aprendizaje y el trabajo docente, establecen nuevas rutas para el mejoramiento continuo. Y como se observa, el cien por ciento de los padres de familia, maestros y alumnos opinan que las evaluaciones les ayudan a detectar áreas de oportunidad para reorientar la práctica del maestro y con esa información los padres pueden saber en qué áreas ayudar a sus hijos. Aunque, de acuerdo con los maestros, no necesariamente lo hagan.

Es así como, se puede vislumbrar, que muchos padres de familia en las tres comunidades se encuentran en un estado de enajenación de los propósitos educativos de sus hijos. Ante esto se construye la idea de que solo envían a las escuelas porque es parte de su cultura, pero sin hacer mayor conciencia en ello. Los maestros en este sentido son más conscientes sobre los fines educativos de la primaria y por su formación, están



mayormente relacionados con los dictámenes políticos que existen en México en materia educativa. Suelen ser los maestros quienes viven día a día sumergidos en relaciones de asimetría, en tanto tienen que cumplir con un parámetro gubernamental y combinar este con las características particulares de sus alumnos y de su institución escolar.

“En estas comunidades tan alejadas...algunos (refiriéndose a programas educativos) deberían tener algunas expectativas para que orienten a los padres, porque hay veces que los padres son los que obstruyen el trabajo de la escuela multigrado... lo que tú haces en el aula es lo que se refleja en el alumno... más allá de, hay veces que tú los tratas de comprometer... ahí es donde se ve una barrera... Los padres de familia mandan a sus hijos aunque sea para aprender a leer y escribir, pero sólo se limitan a eso.”

(Profesor de Ejido La Tinaja, 17 años de servicio en escuela multigrado).

Como se puede observar la falta de compromiso por parte de los padres de familia es un factor determinante para el cumplimiento de las expectativas sobre los perfiles de egreso de la primaria. En el caso particular de la escuela multigrado, al encontrarse en zonas rurales donde las expectativas sobre la primaria son muy limitadas entre los pobladores, se crea un ambiente poco productivo con respecto al cumplimiento de los alcances políticos, los cuales buscan a nivel global y local una educación de calidad, que abata el rezago escolar, lo que enmarca una relación de asimetría, entre la realidad sociocultural de las escuelas multigrado y las políticas públicas educativas.



Conclusiones

Al hacer un análisis sobre las cuatro dimensiones que permiten visualizar las relaciones de asimetría, se encontró que:

- Los fines educativos que proponen las políticas públicas educativas no concuerdan con la percepción de los padres de familia y alumnos de las escuelas multigrado. Hay un avistamiento de éstos dentro de las prácticas del docente en el aula, más no se percibe en el imaginario de los padres y alumnos. Sin embargo, todos buscan lo mismo, formar a mejores personas.
- Hace falta mayor conocimiento de las escuelas multigrado en la formulación de políticas públicas educativas. En el discurso se consideran sus particularidades, pero sólo en los estratos globales, porque en los locales hay casi una nula documentación al respecto.
- En los documentos elaborados sobre escuelas multigrado, no se percibe la participación de padres de familia y alumnos, sólo se describen situaciones didácticas donde el maestro es el protagonista. Tampoco se observan las problemáticas sociales, culturales, económicas y políticas que convergen al contexto de la escuela multigrado.
- La evaluación de la escuela multigrado presenta una deficiencia en cuanto se evalúa de la misma forma que a una escuela de organización completa. No se consideran sus particularidades con respecto a la enseñanza de dos o más grados al mismo tiempo, lo que siempre resultará en situaciones de rezago educativo.

Se puede notar que en realidad las relaciones de asimetría se viven más en carne de los maestros, pues son ellos los que tienen que responder no sólo a los fines educativos de las políticas públicas, sino también a las necesidades de los contextos donde se



encuentran las escuelas y si, como mencionara Margared Mead (1989), si no hay porqué culpar al niño, tampoco debe haber un programa cuyo cumplimiento pueda exigirse del maestro, excepto el de la tolerancia.

En este sentido, es importante señalar que el concepto de relaciones de asimetría, en sí mismo no tiene una connotación positiva o negativa, sino simplemente se emplea como herramienta para reflexionar sobre el porqué de la percepción tan subestimada de la escuela multigrado en México. Cómo pudo observarse, no necesariamente las escuelas multigrado tienen que estar en una situación de vulnerabilidad, el deseo de superación de los integrantes de una comunidad escolar puede ser más fuertes que las problemáticas contextuales y políticas, el caso de la escuela B, es un ejemplo de ello (remitirse a los resultados encontrados en las encuestas y entrevistas realizadas).

Por lo tanto, se percibe que el problema de las escuelas multigrado radica en su conformación dentro del sistema. Si el sistema tomara en consideración verdaderamente las particularidades del contexto en el que se encuentran la mayoría de las escuelas multigrado, haciendo una revisión exhaustiva, se generarían mejores políticas públicas educativas con respecto a estas y la educación posiblemente sería de mejor eficiencia, eficacia y relevancia para la comunidad. Tal vez así no solo mejoraría el proceso educativo, sino también se podrían menguar algunas otras necesidades sociales que repercuten en este.

Bibliografía

- Alighiero, M. (2009). *Historia de la Educación: De la Antigüedad a nuestros días*. México: Siglo XXI, Editores, S.A de C.V.
- Arellano, D. y Blanco, F. (2013). *Políticas Públicas y Democracia*. México: Instituto Federal Electoral.
- Cardoso, R. (1978). *Etnicidad y estructura social*. México: Universidad Autónoma Metropolitana



- De la Fuente, J. (1964). *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Del Castillo-Alemán, G. (2012). Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 637- 652.
- Díaz, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. México: Editorial Trota S.A.
- Estado de México. (2010). *Foro de Reflexión y Compromiso, Eje: Educación y Cultura*. Gobierno del Estado de México.
- Ezpeleta, J. (1997, septiembre-diciembre). Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15). Recuperado de <http://rieoei.org/oeivirt/rie15a04.htm>
- Fernández, P. A. (2008). *Asimetría Institucional entre España y Portugal en el Marco de la Cooperación Transfronteriza*, México: Atelier Libros S.A.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). *Interacción y asimetría entre las culturas en el contexto de la globalización. Una introducción. "Congresos Internacionales de Filosofía Intercultural"*. Recuperado de <http://www.babelonline.net/home/002/tema/massoni.pdf>
- García, N. (1999). *La globalización imaginada*, México: Ed. Paidós.
- Gutierrez, L., Ávila, S. y Buelna, M.E. (2007). Globalización, integración, asimetrías y cultura. *Análisis Económico*, 22(51), 7 - 28. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/413/41311486002.pdf>
- Gobierno de México. (20 de septiembre de 2015). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de www.normateca.gob.mx/Archivos/50_D_2504_18-08-2010.pdf
- Gobierno del Estado de México. (20 de septiembre de 2020). Estadística Básica Municipal 2020. Recuperado de <http://iiiigecem.edomex.gob.mx/recursos/Estadistica/PRODUCTOS/AGENDAESTADISTICABASICAMUNICIPAL/ARCHIVOS/Almoloya%20de%20Ju%C3%A1rez.pdf>



- H. Ayuntamiento Constitucional de Almoloya de Juárez (20 de septiembre de 2021). Gaceta Oficial 2016. Recuperado de <http://almoloyadejuarez.gob.mx/turistico/inicio.php>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (14 de marzo de 2015). Estadística de Escuelas Multigrado. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (14 de marzo de 2019). Anexo estadístico de las Pruebas Excale. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/>
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI) (2023) Maestros y escuelas por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2022/2023. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?px=Educacion_07&bd=Educacion
- Jiménez, W.G. (Julio de 2008). El enfoque de políticas públicas y los estudios sobre gobierno. Propuestas de encuentro. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (41). Recuperado de <http://old.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-clad-reforma-democracia/articulos /041-junio-2008/jimenez>
- Mead, M. (1989). *Adolescencia y cultura en Samoa*. México: Paidós.
- Maihold, G. (2008). *La Cumbre de Lima: un encuentro de la asimetría*. América Latina. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2873463.pdf>
- Martínez, A. (1998). *Almoloya de Juárez: Monografía municipal*. México: AMACROM
- Münkler, M. (2005). *Viejas y nuevas guerras: asimetría y privatización de la violencia*. España: Siglo XXI de España.
- Secretaría de Educación Pública. (13 de marzo de 2015). Libro de Escuela Multigrado. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/dgddie/cva/sitio/pdf/matmultigrado/LibroEscuelaMultigrado.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Propuesta Multigrado 2005*. México: Constantine Editores S.A. de C.V.



Secretaría de Educación Pública. (2008). *La escuela multigrado que queremos: Experiencias y propuestas*. México: SEP.

Vargas, T. (2003). *Escuelas multigrado: ¿Cómo funcionan?* República Dominicana: Editora de Colores, S.A.